

佐大生のアンケート調査から見る人権教育の課題と方向性

—小学校からの学習経験が示唆するもの—

松 下 一 世

Issue and Perspective of Human Rights Education
Based on a Saga University Students Survey
— Suggestions through Students' Study Experience since Elementary School —

Kazuyo MATSUSHITA

要旨

本大学の学生にアンケート調査を行うことによって、これまでの小・中学校、高校でどのような人権教育を経験し、どのような意識、感想を持ったのかについて調査し、学習の有効性を探った。

人権に関わる意識調査の先行研究と、学校教育における人権教育の現状から、本調査では、人権教育を幅広い概念で捉えることによって、従来にない新たな枠組みを設定、試行した。人権認識度、関心度、学習手法の多様度や学習有意義度から、相互の関連性を考察した。

その結果、学習経験の有無は必ずしも意識に有効に働かないが、学習手法の多様性は学習の有意義感と関連が高いことが示唆された。

これらの結果を本大学における人権教育に生かしていくべく、筆者の担当する授業の内容や手法を提案して、まとめとする。

1. はじめに 調査の目的

本研究は、佐賀大学生における人権教育についてのアンケート調査を元に、本大学における人権教育がどのような内容と手法で行われるべきかを考察していくことを目的としている。

前提として、本大学における人権教育の必要性について、簡単に触れておきたい。
今、教育現場では、「いじめ」に象徴されるような子どもたちの人間関係崩壊現象、教員と保護者をめぐるトラブルの急増、それらの中には教員の不適切な指導や体罰の問題も含まれ、子どもたちだけでなく、教員の人権意識が問われている。本学部では将来教員をめざす学生も多数おり、教員としての人権意識育成は不可欠である。

また、一方、マイノリティ(社会的弱者)に向けられる社会の今なお視線は厳しく、マイノリティの権利

が侵害される事象が後をたたない。法的にも保障されていない現状がある。これらの問題解決に向けて、共生社会を創っていく一市民としての人権意識の育成は重要である。

教員養成のための人権教育としての視点だけでなく、市民教育(Citizenship Education)ⁱの一貫としての人権教育という捉え方が、大学にも必要である。

このような問題意識を持ちつつ、本大学の学生のアンケート調査を実施した。

2. 先行研究と人権教育の現状

これまでに、人権教育、同和教育、部落問題等の講義を持つ大学教員は少なからず、開講にあたってアンケートをとり、学生の実態を知るということをしばしば行っている。なぜなら、今までの小学校・中学校、高校でどのように部落問題と出会い、どのような知識があるのか、また、部落に対してどのようなイメージを持っているのか、という現状をある程度知った上で、大学での講義内容を組み立てていく必要があるからである。

こうした調査内容は各自治体で行う意識調査とも似た傾向にあり、基本のパターンがある。それは、概ね次の三つの調査枠組みからなる。まず、①部落問題との出会いの時期と学習経験、②部落問題に関する知識、そして③部落問題に対する意識である。近年、これらに他の人権問題が加わり、さらに意識を捉える質問も多岐に渡り、自治体によっては、因子分析やクロス集計によって、研究者が詳細な分析を行い、今後の啓発や教育に役立てる研究が進んでいる。ⁱⁱ

ところが、このような調査分析の結果、学校における同和教育・人権教育の成果については、常にあまり芳しいものが出ていない。2005年に実施された「人権問題に関する府民意識調査」(大阪府)においても、職場研修を除いて、学校における人権・同和教育は、差別問題を解消する態度や意識育成に対して効果が見られないという結果で出ている。

いくつかの大学で行われた学生の調査報告書を見ても、1980年代以降現在に至るまで、ほぼ同様に「部落問題の知識は増えた」が、「行動、態度に結びつかない」「部落に対するマイナスイメージ、忌避意識を持っている人が多い」という結果が明らかになっている。

さらに、小・中学校、高校で受けてきた教育に対する感想として①厳しい差別の実態を提示し、暗い気分になるだけ②「差別はいけない」という感想を言えばOKの、しらける教条主義③教師自身が熱意を持っていないから毎年同じ事の繰返し、などが挙げられている。人権・同和“問題”への忌避意識というよりは、人権・同和“教育”への拒否反応が感じられる。ⁱⁱⁱ

こうしたアンケート結果を元に、大学での授業においてめざすこととして、東上高志は、「科学的な部落問題論」と「普遍的な差別・人権論」を主張し(1987)、森実は、「内的葛藤の生じる部落問題学習」の構築や「社会構造論」等を提唱(1992)、奥田均は、「学生の疑問や意見を大切に」「より幅の広い学習形態の導入」と「国際的な観点から人権問題に迫る」ことを提起し(1993)、中川喜代子は、偏見と自尊感情の研究をもとに、ヨーロッパの人権教育プログラムと「参加型学習法」の導入を提唱した(1994)。林力は、「感性を磨くこと」と「被差別の人たちとの出会いの体験」を授業の中に取り入れ(1994)、田宮武は、「生徒の主体性」の尊重と「部落問題だけでなく差別の各領域を人権、差別、人間解放という観点で統合」していくことなどを延べている(1997)。

一方、1995年から2004年までの「人権教育のための国連10年」、さらに2005年からの世界プログラムによって、国連の提唱する人権教育をはじめ、さまざまな国の人権教育の理念や方法論が日本に紹介されて

きた。世界的な動向を日本の人権教育に取り入れることによって、これまでの硬直化、空洞化した教育を変えていこうという研究は一定進んできたように思われる。

その主な流れを取り上げると、森実は、学習方法論としての参加型学習を提起し(1998)、人権学習プログラムづくりの視点を10項目の視点で整理している(2006)。阿久澤真理子は、人権教育が私人間の意識、心がけだけでとどまっていたはいけないとする観点から「市民が自らの権利について学び、社会を問い直す力をつけるエンパワメントや主体形成をつける」ことを提起した(2003)。平沢安則は、「人権問題のグローバル化」について論じ(2000)、「世界水準の人権文化のための知識・態度・スキル・行動を高めていかなければならない」とする(2005)。^{iv}

しかしながら、こうした研究が、小・中学校、高校の教育現場に浸透しているかということ、現実には、そうではないように思われる。参加型学習法は、その一部だけが紹介、実践されることによってゲーム的な要素のみがもてはやされる傾向にある。

研究と教育現場との分離現象について、なぜそうになってしまうのかという考察は、別稿に譲るとして、ともかく、教育現場が変わらない限り、学生の意識は20年前とそうたいして変化がないのではないだろうか、という仮説が成り立つ。

そこで、本研究では、人権に対する知識や意識そのものを測る質問よりも、これまでの学習経験がどれほど有効だったのか、また有効でなかったとしたらその要因は何かという点に絞って、調査することにした。したがって、調査の枠組みは、これまでの基本パターンを踏まえつつも、国連の提唱する人権教育の理念、方法論を一部取り入れた新しい枠組みであり、試論である。その特徴は、①人権教育を部落問題に限定することなく、また差別問題のみならず、幅広い概念で人権学習を捉える。②人権学習の指導方法を参加型学習法をも含めた多様な手法で捉える。そして、そこから、①②との関連性で学びの有効性を探る。さらに③人権文化という広い概念で捉えたときに、人権教育は、生徒の人権が尊重されている学校作りそのものであるとして、その評価も加える。

3. 調査内容と分析の枠組み

①「人権認識度」と「関心度」と「学習経験」の関連性

従来、「どんな人権問題に関心がありますか」という設問にいくつかの選択肢が出されることが多いが、それは、すでに質問設定者が、それらの問題を「人権の問題」とであるという前提のもとに考えさせる方法になる。しかし、提示されたひとつの「社会的な問題」を「人権の問題」として認識しているかどうかは、個々人によって違ってくのではないだろうか。たとえば、「ジェンダー問題」を女性の権利侵害として捉える人もいれば、男女の違いは当然だと捉える人もいよう。それを、質問設定者が予め「人権問題」という枠でくくることは、回答者の思考を狭めることになる。また、「これは人権問題です。これについてどれだけ正しい知識を有していますか」というテスト的な要素もできるかぎり避けた。

そこで、まず、13項目のさまざまな社会問題に対して「人権侵害や差別があると思いますか」という設問をする。これが個々人の「人権認識度」である。

次に、関心がある社会問題をチェックしてもらう。これが「関心度」である。

次に、学習経験の設問であるが、「同和教育をいつからしましたか」というような、「同和教育」とは何をさすのかわからない設問をして、回答者のイメージにまかせてしまうことを避けたいと考えた。地域によって「同和教育」という使われ方はだいぶ違っており、たとえば、関西では「すべての子どもたちに

として差別のない平等な教育」であり「仲間づくり」や「学力保障」まで含めて使われる。ただし、この概念を生徒たちに伝えているわけではないので、生徒がどう解釈するかは、わからない。その学校によって特色ある取組みを「同和教育だった」と思うかもしれない。それに対して、九州では「同和教育」というと、「部落問題学習」を限定して指す場合が多い。

そこで、「ジェンダー問題」「障害者問題」などのそれぞれの社会問題に対して、小・中学校、高校で学習した経験があるかどうかにはチェックを入れてもらうことにした。

そして、「人権認識度」と「関心度」を「学習経験」との関係でそれぞれクロス集計することにより、これまでの学習経験が、「人権認識度」や「関心度」に及ぼす影響を考察する。

また、「学習経験」の設問では、「人権侵害や差別問題」と限定せず、たとえば「権利について」や「トラブル解決」「人間関係作り」、「いのち」「性」「平和」などの学習も含めて広い概念で捉えた。つまり、「人権侵害や差別問題」の13項目以外の「人権学習」の6項目について加え、学習経験の有無を問うた。この6項目は、国連の提唱する人権の概念を参考にしながら、日本の学校現場に合うよう考案したものである。^v

これらの設問項目によって、人権学習を幅広いものとして、回答者に提示し、次の設問へとつなげていった。

なお、質問項目によっては、他のアンケート調査と重なるものもあり、比較検討した。佐賀県が自治体として行っている県民意識調査や、佐賀県同和・人権教育研究協議会が行った佐賀県内の高校生に行ったアンケート調査などを参考にした。^{vi}

②「学習手法の多様度」と「学習有意義度」の関連性

国連の「ABC 人権教育」によると、多様な学習方法や形態が提唱されている。総じて「参加型学習法」または、「参加型体験学習」と呼ばれている。

参加型学習法は、イギリスのワールドスタディズ、グローバル教育の流れを持つ国際理解教育、開発教育が活用している手法でもあり、フィリピンなどの民衆教育の中から生まれたものでもあり、識字教育に寄与したパウロ・フレイレの教育学思想の根本理念でもある。^{vii}

この参加型学習法を日本の教育現場に合うよう組み直し、従来の日本の同和教育が開発してきた手法とあわせて、11項目設け、学生の小・中学校、高校での学習経験を調査した。

これをスコアとして数値化したものが、「学習手法の多様度」である。

そして、そのような授業を受けての児童・生徒の受ける実感を以下の6項目を四段階評価で調べていった。

「楽しいか退屈か」・・・楽しさ

「わかりやすいか難しいか」・・・わかりやすさ

「あったかい気分になれるか、暗い気分になるか」・・・展望

「前向きになれる感覚を持てるか、無力感に陥るか」・・・自己効力感

「深い学びや気づきがあったか、表面的な知識すら得られなかったか」・・・学びの深さ

「自分に大切に問題だと思えたか、自分とは関係ない問題だと思ったか」・・・自己とのつながり感

これらをスコアとして数値化したものが、「学習有意義度」である。

そして、「学習手法の多様度」と、「学習有意義度」をクロス集計することによって、相互の関連性を考察した。

これは、従来言われてきた「同和教育という、ビデオを見せて感想文を書いて終わり」というものが、実際に学生たちの否定的な同和教育イメージにつながっていったかどうかの検証になる。

このような有意義感の設定に対して、「差別や人権侵害の問題を楽しく授業などできるものか、重く受け止めるべきだ」という反論もあろう。しかし、今まで、筆者が経験した授業では、自分自身を肯定的に受け止め、差別や偏見を乗り越えられると信じるにたる前向きな心情になっている生徒を多く見てきた。また、多様な他者との出会いとつながりの中で、楽しく過ごすことによって、自らの偏見を乗り越えられた生徒も見てきた。差別との闘いにおいて何者にも負けない強さや勇氣に感動し、元気付けられる生徒も見てきた。さまざまなグループワークをすることによって、他者との触れ合いや自分への気づきを見出せた生徒もいた。

「楽しい!」「わかりやすい!」「あったかい!」「前向き!」「気づいた!」「自分のこと!」というプラスの感覚や感情は、大切であると筆者は考える。なぜなら、逆に「問題が深刻で、感情を同化させればさせるほど暗い気分になり、大切なことと受け止めながらも、自分にはどうすることもできない無力感に襲われる」と、そのマイナスの実感が記憶に刻み込まれ、人権の問題に出会うたびに、そのマイナス感情を回避したいという心理が働く。その結果、「自分に関係ないことでよかった」「もう関わりたくない」という心情につながるのではないと思われるからである。

③「学校の人権尊重度」を考察

マーゴ・ブラウンによると、人権教育には四つの側面があるとされる。²³そのひとつが「人権を通じての教育」である。つまり、人権が尊重されている学校や学級が必要だということである。

そこで、小・中学校、高校、さらに大学で、自分たちの人権がどの程度尊重されてきたかをチェックし、100点満点で点数をつけてもらった。大学の課題を探る資料のひとつになると思われる。

表2 調査対象者の都道府県別人数

都道府県	人数 (人)
佐賀	47
福岡	28
長崎	12
熊本	11
鹿児島	3
大分	2
山口	2
沖縄	2
宮崎	1
兵庫	1
富山	1
徳島	1
大阪	1
総数	112

4. 調査方法

筆者の授業を受講するふたつの教室(人権意識論と特別活動の研究)で実施した。対象者は、学生112名(男49人、女63人)である。その多くが学校教育課程の2年生であるが、一部、3年生、4年生もいる。(表1参照)

学生の出身都道府県は、表2の通りである。なお、鹿児島県以下は、集計のときに少人数のため割合算出が困難になるため、合わせて「その他14人」とする。

サンプル数が少

表1 調査対象者の課程別学年別人数

		学校教育課程	それ以外の課程 (他学部も若干含む)
2年生	88人	88人	0人
3年生	13人	3人	10人
4年生	11人	5人	6人
総数	112人	96人	16人

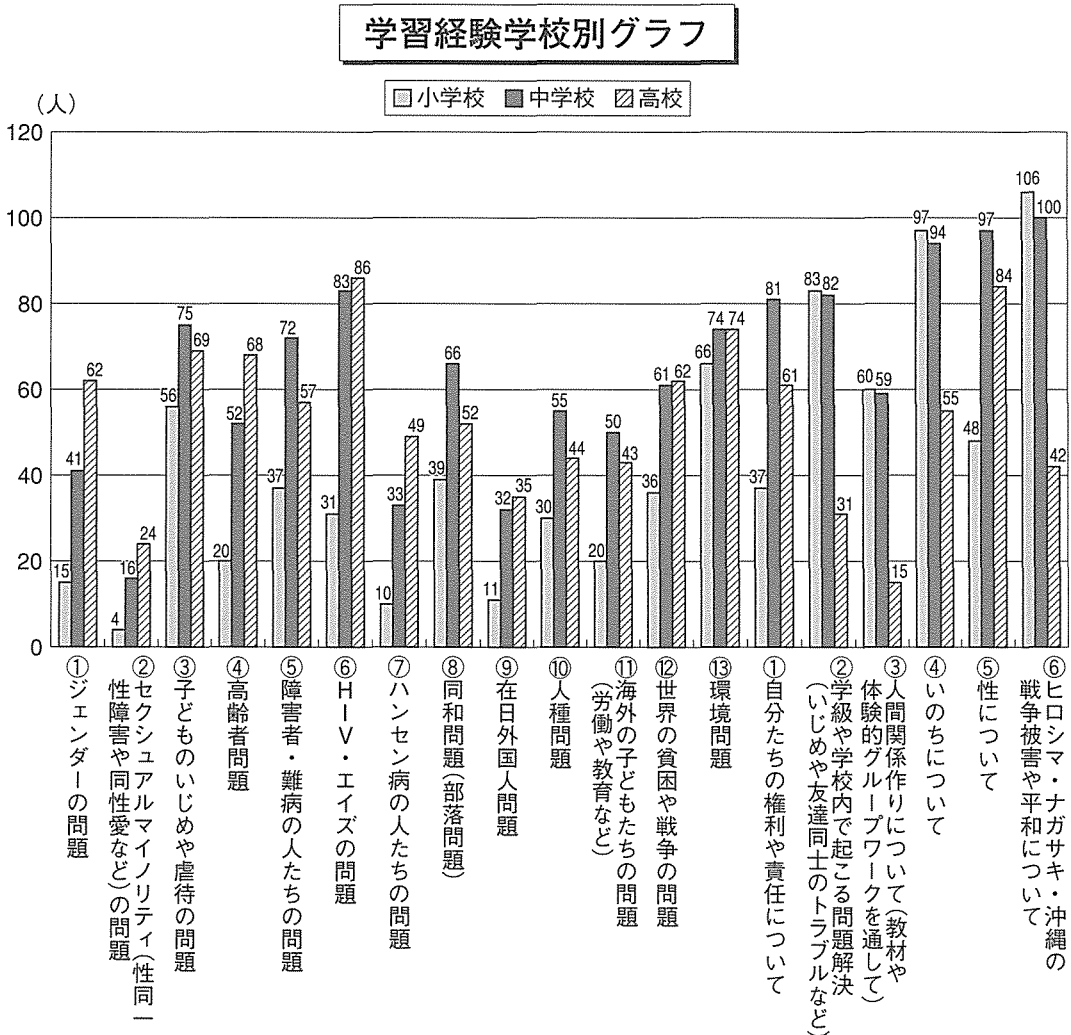
ないため、アンケート結果が、すべての学生に当てはまる傾向とは言えない。また、量的だけでなく、学校教育課程専攻は、将来教師をめざしている学生が多いと思われるので、他学部より意識は高いかもしれない。「私は大事な問題だと思ってちゃんと聞いていたほうだったと思うけど、クラスの子のほとんどは、そういう時間になると、寝たり、おしゃべりしたりしていた」という、ある学生の記述があるが、彼らは、学校時分のクラスの中では比較的まじめに授業を受けてきた層が多いと思われる。その意味では、一般的な学生の意識とは言えない、多少偏りがあるデータであることは否定できない。だが、今後の本大学での人権教育のあり方や授業内容の構想を考えていく上では、貴重なデータとなり得る。

5. 調査結果

<学習状況>

どのような種類の人権学習が行われているかについての調査結果は下記の通りである。

図 1



小学校で多く取り組まれているのは、「ヒロシマ・ナガサキ・沖縄の戦争被害や平和について」と「いのちについて」「学級や学校内で起こる問題解決」である。中学校では、これら三つは同様だが、「性について」の学習が第二位に多い。また、「HIV・エイズの問題」も多い。

小・中学校で「ヒロシマ・ナガサキ・沖縄の戦争被害や平和について」の学習が多いのは、ナガサキ・ヒロシマへの修学旅行を通しての平和学習が広がっているためであろう。

高校では、「HIV・エイズの問題」がもっとも多く、ついで「性について」である。また、小学校より中学校、高校で、比較的増えているものが、「人種問題」「海外の子どもたちの問題」「世界の貧困や戦争の問題」もある。保健科や社会科の授業の中で取り上げられているからであろう。

小・中・高ともに平均してよく取り組まれているのが、「子どものいじめや虐待の問題」「環境問題」である。

これらの項目の約9割以上(19項目中17項目)を小・中・高のいずれかで学習してきた者の割合(百分率)を、都道府県別に表したものが表3である。

数値的には佐賀県が高いが、サンプル数が少なく百分率に格差が生じるため、実際の人数差はそれほど大きくない。この結果から見れば、どの県も同様に、広く人権問題を扱っているといえよう。全体で89%のものがほとんどの人権学習を経験してきていることになる。

表3 人権学習項目のうち9割以上の学習経験がある学生の都道府県別人数

都道府県	総人数(人)	9割以上学習した人数(人)	割合
佐賀	47	45	95.7%
熊本	11	10	90.9%
福岡	28	25	89.3%
その他	14	11	78.6%
長崎	12	9	75.0%
全体	112	100	89.3%

次に、人権教育の中において、これまでは中心的な内容であった部落問題の学習経験について見てみよう。表4がそうである。

表4 部落問題の学習経験のある学生の学校別経験とその都道府県別人数

都道府県	総人数(人)	小学校		中学校		高校	
		人数(人)	割合	人数(人)	割合	人数(人)	割合
佐賀	47	12	25.5%	29	61.7%	23	48.9%
福岡	28	14	50.0%	19	67.9%	15	53.6%
長崎	12	2	16.7%	3	25.0%	5	41.7%
熊本	11	8	72.7%	10	90.9%	5	45.5%
その他	14	5	35.7%	5	35.7%	4	28.6%
全体	112	41	36.6%	66	58.9%	52	46.4%

グラフ1で見ても、もっとも取り組まれていたのが中学校だったが、ここでもそれは明らかである。ただし、都道府県によってかなりばらつきがある。小学校から取り組んでいるのは、熊本、福岡である。

つまり、3割強の小学校で部落問題に取り組む、6割弱の中学校で取り組み、5割弱の高校で取り組んでいるということになる。

佐賀県の2005年高校生アンケート調査の結果でも、1734人中、小学校で部落問題を知ったのは27%と出ている。よって、ほぼこのアンケート結果を裏付けるものである。

なお、大阪府では、2005年府民調査の結果、20歳代の437人のうち280人の64.1%が小学校で部落問題の学習を経験している。近畿地方に比べると、九州地域のほうが学習者の割合が低いのは、以前からの傾向である。

表5 部落問題の学習経験の有無の学生数 N=112

	該当人数	割合	人権認識あり	人権認識なし
小・中・高いずれかで部落問題の学習経験のある者	87人	77.7%	74人 (85%)	13人 (15%)
小・中・高でまったく部落問題の学習経験のない者	25人	22.3%	21人 (84%)	4人 (16%)

これを小・中・高のうちのいずれかで学習している学生数と、まったくどの学校過程においても学習せずに大学まで来た学生数とを集計してみると、表5になる。大学生のうち5人に1人は、部落問題の学習経験がまったくないということになる。ただし、そのうち人権認識がある学生が84%もいるので、学校教育以外のところでの情報はあると見てよい。

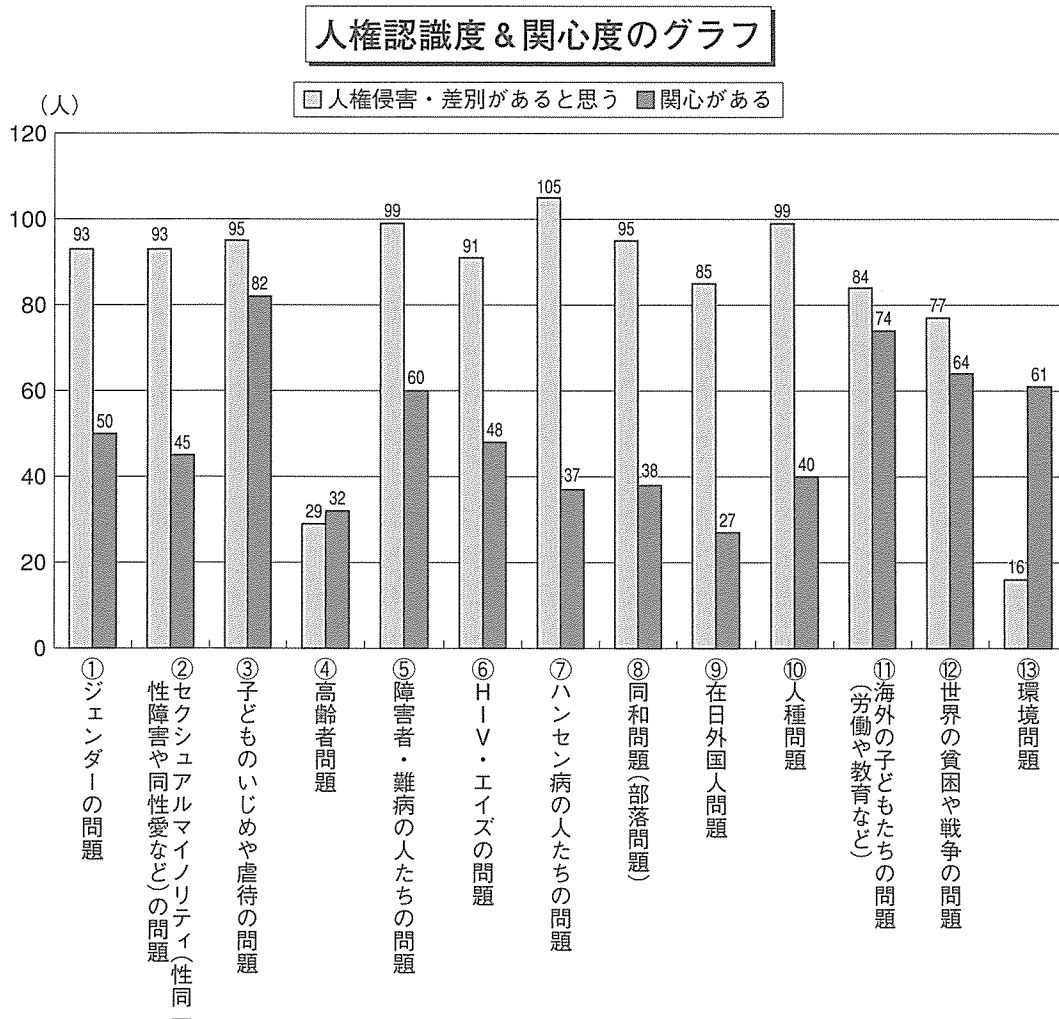
歴史的に見て、日本の人権教育は、部落差別を解消するための教育として始まり、これまで発展してきた。同和教育から人権教育への移行に関しても、これまでの部落問題学習での成果をふまえ、そこから他の人権課題に広げていくということが強調されてきた。しかし、現実には、実際に部落問題を学習している学校がさほど増加していないということと、学習経験があったとしても、人権認識のない学生が15%もいることを考えると、質的にも量的にも検討を要する。

<人権認識度と関心度>

次に、それぞれの人権問題と学生の人権認識度や関心度を見て行きたい。

図2のグラフが、それぞれの問題別の人権認識度と関心度である。それぞれの人数を表しているが、性別によるに有意な差は見られなかったため、統計上分類していない。たとえば、ジェンダー問題に関する人権認識度や関心度にも男女の差はまったく差はなかった。

図 2



人権認識というのは、その問題に関して人権侵害や差別があると思うかどうか、すなわち、「人権問題」として認識するか否かである。最も人権認識度が高いのは、「ハンセン病」であり、ハンセン病患者（元患者）に対する人権侵害や差別があることを105人93.8%の学生が認めている。しかしながら、関心度は低く、37人で33%である。次に人権認識度が高いのは、「障害者問題」、「人種問題」、「子どものいじめや虐待問題」、「ジェンダーの問題」、「セクシュアルマイノリティの問題」である。これらの中で、関心度とともに高いのは「子どものいじめや虐待問題」である。

関心度が高いのは、次いで「海外の子どもたちの問題」「環境問題」である。これらはどれも過半数を超えている。「環境問題」の場合は、人権認識度は低いに関心度は高い。環境問題はかなり広い意味での人権問題であるため、人権問題と規定するかどうかは、人により解釈の分かれるところであろう。「高齢者問題」に関しても人権認識度が低いのは同様の理由であろう。

学生の関心度が低い問題は、「在日外国人問題」「高齢者問題」「ハンセン病問題」「同和問題」である。自分たちの身近でない問題に関心度が低くなるのではないかと推察されるが、逆に、身近ではなくとも「海外の子どもたちの問題」や「世界の貧困や戦争」には関心度が高い。

佐賀県内の高校生2005年アンケート(1734名)による関心のある諸問題の中では、「人種・民族問題」「障害者問題」「戦争・国際紛争」が多い数値(約40%)として出ていた。(ここでは、「子ども」の項目はない)

年代は違うが、人権に関する佐賀県民意識調査2003年(1511名)によると、関心度が高い問題は「障害者」(55.3%)「子ども」(36.9%)「高齢者」(36.3%)である。

<人権認識度・関心度と学習経験との関連性>

では、次に、このような人権認識度や関心度の結果には、学習経験のあるなしがどのように影響しているかを見てみよう。

学習経験のあるなしについては、小・中・高のいずれかでも経験があれば「あり」、まったくなければ「なし」という二種類に分類した。それぞれの学習量やその中身の濃さまで、このアンケートでは計れないからである。たとえば、小・中・高と連続して学習経験があったとしてもそれぞれ軽く流しただけかもしれないし、高校だけの経験であっても深く突っ込んだ授業を受けたかもしれない。よって、小・中・高で重複して学習したかどうかは類別しないことにした。

「学習経験」の「あり」「なし」と、「人権認識」の「あり」「なし」及び、「関心」の「あり」「なし」をそれぞれクロス集計して、カイ2乗検定を試みた結果が次の表6である。

数値の低いほうが実測値と期待値の誤差が少ないので、学習経験との関連性が高いという結果になる。太字になっているところがそうである。

学校での人権学習によって、人権問題であると認識した確率が高いのは、「ジェンダー」「在日外国人」「人種」の問題である。これらは、マスメディアでも報道されることが少なく、学校の授業で獲得できた人権認識ということになる。もし、授業で扱われなければ、人権侵害や差別があることに気づかない可能性が高い。(表7参照)

逆に、学校での人権学習だけでなく他からの情報によっても人権認識がなされるという率の大きいものは、「セクシュアルマイノリティ」「子どものいじめや虐待」「部落問題」である。これらはともに、学習経験によって、人権認識も高まってはいるが、学習経験のない者も人権認識が高い結果になっているので、メディアなどの他の情報からの要素も大きいと考えられる。(表8参照)

表6 学習経験と人権認識度・関心度の関連性のカイ2乗検定数値

	学習経験と人権認識度の関連	学習経験と関心度の関連
①ジェンダーの問題	0.0019	0.0262
②セクシュアルマイノリティ	0.9539	0.1528
③子どものいじめや虐待	0.8221	0.0061
④高齢者問題	0.6206	0.3853
⑤障害者・難病の問題	0.6694	0.5065
⑥HIV・エイズの問題	0.3395	0.8483
⑦ハンセン病の問題	0.1274	0.3757
⑧同和問題(部落問題)	0.8967	0.0317
⑨在日外国人問題	0.0142	0.8371
⑩人種問題	0.0472	0.0574
⑪海外の子どもたちの問題	0.6550	0.0131
⑫世界の貧困や戦争の問題	0.1312	0.0147
⑬環境問題	0.7779	0.0002

表 7

ジェンダー	人権認識あり		人権認識なし		計
学習経験あり	72	77%	8	42%	80
学習経験なし	21	23%	11	58%	32
計	93	100%	19	100%	112
在日外国人	人権認識あり		人権認識なし		計
学習経験あり	45	53%	7	26%	52
学習経験なし	40	47%	20	74%	60
計	85	100%	27	100%	112
人種問題	人権認識あり		人権認識なし		計
学習経験あり	66	67%	5	38%	71
学習経験なし	33	33%	8	62%	41
計	99	100%	13	100%	112

表 8

セクシュアルマイノリティ	人権認識あり		人権認識なし		計
学習経験あり	30	32%	6	32%	36
学習経験なし	63	68%	13	68%	76
計	93	100%	19	100%	112
子どものいじめや虐待	人権認識あり		人権認識なし		計
学習経験あり	76	80%	14	82%	90
学習経験なし	19	20%	3	18%	22
計	95	100%	17	100%	112
部落問題	人権認識あり		人権認識なし		計
学習経験あり	74	78%	13	76%	87
学習経験なし	21	22%	4	24%	25
計	95	100%	17	100%	112

次に、学習経験と関心度の関連性を見ていこう。

学習したことがそのまま関心度とつながっていると思われるものは、「環境」「子どものいじめや虐待」「海外の子どもたち」「世界の貧困や戦争」である。詳しくは下記の表 9 である。

表 9

環境問題	関心あり		関心なし		計
学習経験あり	56	92%	32	63%	88
学習経験なし	5	8%	19	37%	24
計	61	100%	51	100%	112
子どものいじめや虐待	関心あり		関心なし		計
学習経験あり	71	87%	19	63%	90
学習経験なし	11	13%	11	37%	22
計	82	100%	30	100%	112
海外の子ども	関心あり		関心なし		計
学習経験あり	51	69%	17	45%	68
学習経験なし	23	31%	21	55%	44
計	74	100%	38	100%	112
世界の貧困や戦争	関心あり		関心なし		計
学習経験あり	52	81%	29	60%	81
学習経験なし	12	19%	19	40%	31
計	64	100%	48	100%	112

表10

在日外国人	関心あり		関心なし		計
学習経験あり	13	48%	39	46%	52
学習経験なし	14	52%	46	54%	60
計	27	100%	85	100%	112
エイズ	関心あり		関心なし		計
学習経験あり	44	92%	58	91%	102
学習経験なし	4	8%	6	9%	10
計	48	100%	64	100%	112

学習効果があまりないと思われるものは、「在日外国人」と「エイズ」問題である。学習経験者の中でも過半数が「関心なし」となっている。(表10参照)

また、表11の部落問題は、カイ 2 乗検定の結果ではたいした数値でないものの、学習経験のある87人中53人もが「関心なし」となっている。「学習経験なし」の学生もまた「関心なし」が多いため、学習経験

との関連性は見出せないものの、横列で見ると6割以上もの学生が学んでいながら関心がないというのは、重大である。

それは、「ハンセン病」や「エイズ」「高齢者」の問題に関しても同様に言える。学んだけれど関心がない学生は、6割近く、またそれ以上いる。自分たちの身近な問題ではないと感じるのかもしれない。

表11

部落問題	関心あり		関心なし		計
学習経験あり	34	89%	53	72%	87
学習経験なし	4	11%	21	28%	25
計	38	100%	74	100%	112

人権認識度、関心度双方ともに強く働きかけ、学習効果が高いとされるものは、「ジェンダー」と「人種問題」である。

<人権を守る法律の知識>

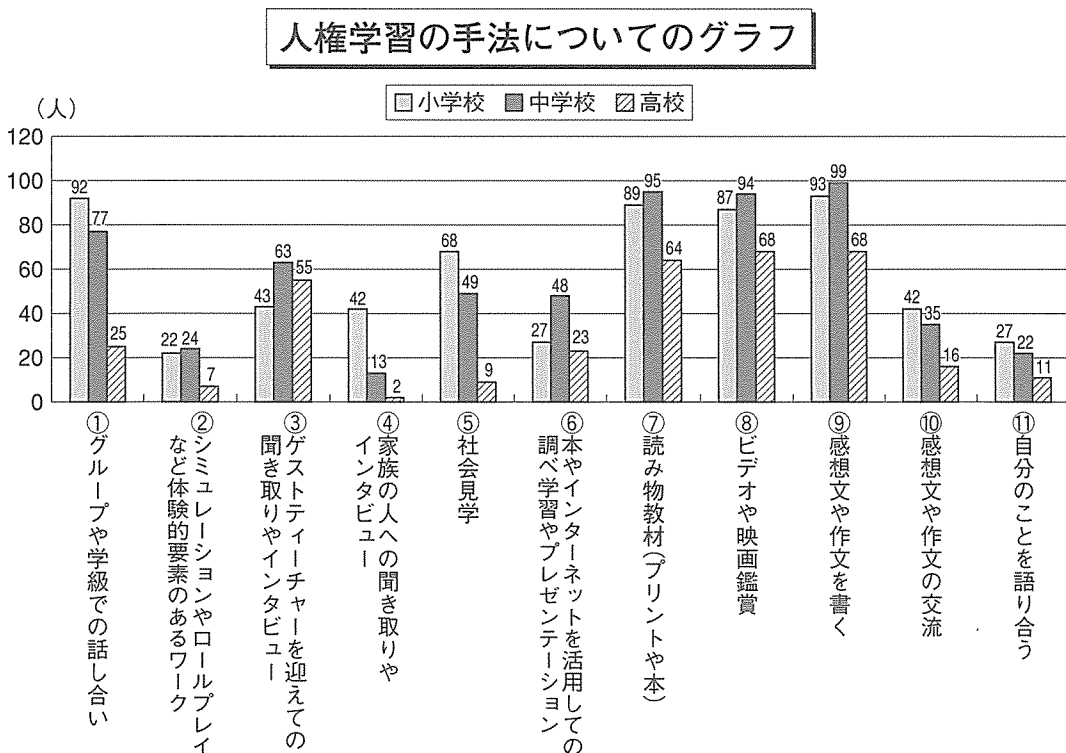
人権に関わる法律を三つ書くような設問だが、三つとも書けていたのは、30名程度。全体の3割にも満たなかった。最も多く出た法律は「男女雇用機会均等法」であり、半分近くの学生が書いていた。ついで、「個人情報保護条例」や「子どもの権利条約」、「日本国憲法の基本的人権」などである。各国の法令の元になっている世界人権宣言については、ほとんどの学生が知らなかった。自分の権利については、なんとなく漠然とは知っている程度であると思われる。

<人権学習の手法>

人権学習において、どんな手法がとられているかをグラフに表したものが、次の通りである。

小・中・高とも圧倒的に多いのが、「読み物教材」と「ビデオ鑑賞」、そして「感想を書く」というもの

図 3



である。読み物教材については教科書も含まれる。

ついで多いのが、小・中では話し合い活動。小・中・高とも、比較的多いのが、ゲストティーチャーを迎えての聞き取りやインタビューである。これには、たとえば体育館で行われる講演会も含まれる。小・中では、社会見学も多い。これにはフィールドワークも含まれる。

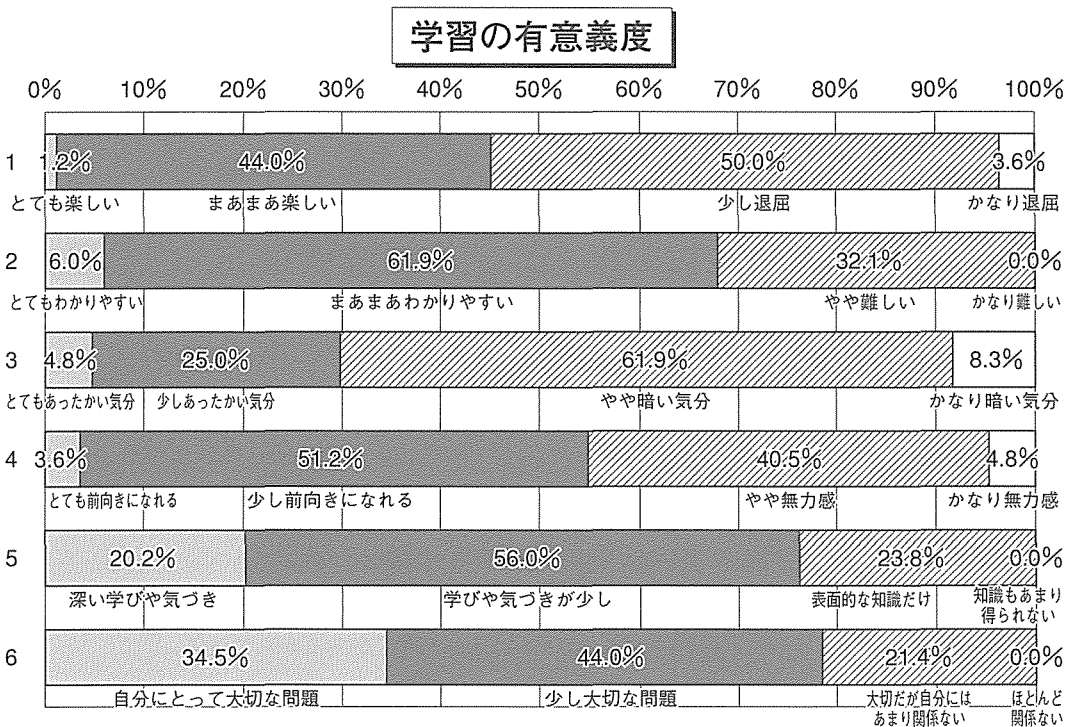
逆に、過半数にも満たない数値として出ているのが、「本やインターネットを活用しての調べ学習やプレゼン」そして、「感想文や作文の交流」そして、さらに少ないものが「家族の人への聞き取りやインタビュー」「自分のことを語り合う」と「シュミレーションやロールプレイなどの体験的要素のあるワーク」である。

最下位の三つは、どれも自分の問題に引き付ける手法でありながら、活用されている頻度が少ない。

<学習の有意義度>

次のグラフは、「小・中・高と今まで受けてきた人権教育を振り返ってどうでしたか」という設問の結果である。これは、6項目からなる「学習の有意義度」を表している。

図 4



全体としては、予想以上に肯定的な捉え方が多い。ただし、後述するが、記述式の自由回答では、否定的な意見のほうが多い。また、筆者が普段、学生と話をしても否定的な意見の方が多い。選択肢になると、肯定的な意見が多くなるのかはなぜだろうか。

今年度入学オリエンテーションで新入生が人権教育ビデオを見た後のアンケート回答においても、同様だった。今調査とよく似た「これまでの学校教育の中で受けてきた人権教学習について、どのような感想

を持っていますか。」という選択肢の設問があるが、ここでも、肯定的な項目に圧倒的に多くチェックがあった。「人権学習の授業を受けてよかった」が69.7%、ついで「もっと人権学習の授業を受けたかった」が8.8%、「闘う意欲がわいた」が2.9%で計81.4%と、肯定的な感想が、8割を越していた。「難しくてよくわからない」3.3%「自分にはあまり関係ない」1.8%「たてまえ論が多く反感」6.2%「やりすぎ」1.1%という否定的な感想は、計12.4%という1割強であった。

おそらく、選択肢をチェックするときに、こういうふうを考えるべきだ、感じるべきだという倫理観や道徳観が心理的に働くのではないだろうか。

この有意義度調査に関しても、いくばくかは倫理観や道徳観が左右しているだろうが、項目を比較することによって、ある程度の傾向は見てくる。

図4の結果を四段階スコアにしてみた。もっとも肯定的な回答から4点、3点、2点、1点として、合計した。全員のスコアを平均すると、下記の表12のようになる。

スコアの平均スコアがもっとも低いのは、「あったかい気分になるか暗い気分になるか」という「展望」の項目であるが、図4で見ると、約7割が「暗い気分」と感じ、約3割の学生は「あったかい気分」になっている。

次に低い平均スコアは「楽しさ」である。ここでも過半数の学生が「退屈」と感じている。

次に、低い項目は「前向きになれるか、無力感を感じてしまうか」の自己効力感である。これは、自分にも何かできるという自己効力感をどれほど感じられるかである。厳しい人権侵害や差別の実態に心が痛み、なんとかしたいと思うのだが、「自分には何もできない」「どうすればよいかわからない」という無力感に陥ってしまう学生が半分近くもいる。

これらをまとめると、「わかりやすく、学ぶことも多く、自分にとって大切だ」という認識を多くの学生が持っている。しかしながら、「あったかい気分」や「前向きな感覚」になることはあまりなく、どちらかというところ、「暗い気分」「無力感」に陥り、「退屈」な学習と感じる学生が半数ほどいるということである。

こうした「暗い気分」や「無力感」という感覚が残ってしまうという結果は、重大である。なぜなら、前にも述べたが、否定的な感覚の記憶は、今後も人権学習で同様の感覚を味わうだろうということを想起させ、そういう感覚の体験を、できることなら回避したいという心理につながり、さらに、人権問題や差別問題について考えることそのものから回避することにつながる危険性があるからである。

では、有意義度が低い学生は、なぜだろうか。ひとりひとりの学生の生い立ちや家族、友達との関係、教師との関係など、さまざまなファクターが考えられるが、もっとも大きく関連するのは、これまでの人権学習のあり方や授業内容の質と量であろう。その背景には授業者である個々の教師の考え方や意識である。しかし、教師の意識調査や授業の実態調査は、別の機会に譲るとして、今調査では、学生の回答した学習の多様度に絞ってその関連性をさぐってみる。

つまり、仮説として、より多様な学習方法を経験した学生の方が、有意義度が高いのではないかということである。

まず、有意義度スコアに対して、学習手法の多様度もほうも、スコアを出してみた。小・中・高とその

表12 有意義度のそれぞれの平均スコア N=112

項目	平均スコア (0～4点)
楽しさ	2.4
わかりやすさ	2.7
展望	2.3
自己効力感	2.5
学びの深さ	3.0
自己との結びつき感	3.1

どれかで一種類の手法を体験していれば1点として、合計点を出した。11項目なので、最小値0点、最大値11点のスコアになる。これを度数分布にしてみても、できるかぎり均等に人数をふりわけると、下記の表13になる。

表13

学習手法の多様度の三段階		
学習手法の多様度	人数	%
低位→0点～6点	24	28.6%
中位→7点～9点	29	34.5%
高位→10点～11点	31	36.9%
総計	84	100.0%

表14

学習有意義度の三段階		
学習有意義度	人数	%
低位→6点～12点	6	7.1%
中位→13点～17点	59	70.2%
高位→18点～24点	19	22.6%
総計	84	100.0%

平均スコア	8.1
-------	-----

一方、さきほどの有意義度スコアは、各1～4点のスコアの6項目を合計して、最小値6点から最大値24点までの度数分布になる。ただし、これは、分布の仕方で見のではなく、肯定的か否定的かというところで分けることにした。すべてが否定的だったと仮定して、低位は、合計12点以下。すべてを肯定的だったとして、高位は合計18点以上とした。したがって、中位が多くなるが、それは上記の表14である。

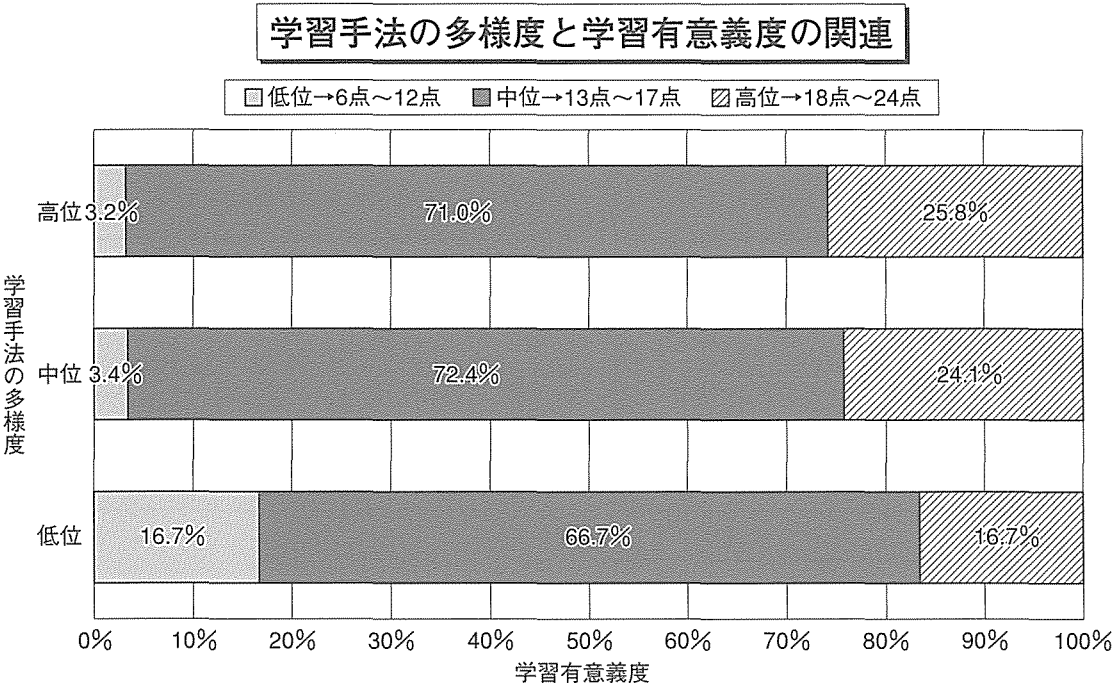
この学習手法の多様度と学習有意義とのクロス集計が表15と図5である。

学習経験の多様度中位と高位の間にはさほど有意な差は見られないが、低位は、有意度の低い学生が多くなり、逆に有意義度の高位が少ないことがわかる。

表15

		学習の有意義度							
		低位 6点～12点		中位 13点～17点		高位 18点～24点		総合人数	
学習手法の 多様度	低位→0点～6点	4	16.7%	16	66.7%	4	16.7%	24	100%
	中位→7点～9点	1	3.4%	21	72.4%	7	24.1%	29	100%
	高位→10点～11点	1	3.2%	22	71.0%	8	25.8%	31	100%
	総合人数	6		59		19		84	

図 5



つまり、ある程度、学習手法の多様性が、生徒の学習有意義感を高めていくという関連にあることは言えるだろう。多様に手法を活用するということは、学習内容の質との関係もおおのずと出てくるからである。

＜自由記述回答によるテキスト分析＞

これまで受けてきた人権
学習に対してプラス面ある
いはマイナス面を自由記述
で回答してもらった。この
設問では、回答者数は91名
である。この記述を「プラ
ス面」か「マイナス面」か、

表16

自由記述回答者(人)	
プラス評価	27
マイナス評価	41
プラスマイナス両面	17
その他	6
総数	91

表17

プラスのキーワードと人数		マイナスのキーワードと人数	
知ることができた	20	身近ではない、自分とは別のこと	16
考えた	7	差別することを知ら	10
気づいた	4	暗い気分になる	5
人の気持ちがわかる、考えられる	3	行動に結びつかない	5
いじめや差別が減る	1	心に残らない	4
意識が変わる	2	わかりにくい	4
わかりやすい	1	興味をもてない	3
		気持ちが持続しない	3
		当事者が傷つく	1
		退屈	1
計	38	計	52

あるいは、「プラスマイナス両面」なのかを判断し、分類してみたのが、表17である。プラス面マイナス以外の回答は「その他」にした。分類の際にキーワードとした言葉とその人数は、表18の通りである。

※キーワード集計については、1人の記述内に複数見られる場合もあれば、皆無の場合もあるので、必ずしも総数の人数と一致しない。

選択肢の設問と違い、圧倒的に否定的な感想が増えている。ただ、この感想の中には、「自分にとってどうだった」という意見のみならず、「すべての児童・生徒にとってどうだろうか」というような、教師的発想の意見も含まれている。たとえば、次のようなものである。

●影響を受けやすい子どもにとって、人権学習は難しいと思う。人権学習をすることによって、真剣に考える子もいれば、退屈だと思い、真面目に聞こうとしない子もいるかもしれない。もしかすると、教師がどのような人権学習をするかで、子どもに与える影響も変わってくるのではないかと思う。

では、プラス面の回答からいくつか挙げてみる。

●人権学習をすることで、日本や世界でこんな問題が起きていることを知ることができる。内容は難しいことも多いけど、差別があることを知っておくだけでもちがうと思う。

●自分中心的な意識がいくらか変わる。友達の気持ちを考えた言動がとれるようになる。

マイナス面の回答は、次のようなものである。

●私は「部落差別」というものがあるのを、中学校の授業で教わるまで知らなかったの、知らないなら知らないほうが差別というのは逆に忘れられてなくなるのではないかと思う。あえて社会問題として取上げてしまうと、「差別意識」を逆に教えてしまうと思う。

●同和問題やいじめの話の聞いたり、その映画を見たりした。感想文を書いて終わりというのも多かったの、映画の登場人物に感情移入はできて、あまり自分のこととしては実感が沸かなかった。授業中のときしか人権の意識を保てない、または、授業なども聞かない人がいた。あまり自分のこととして考える機会がなく、実感がわく授業は少なかったように思う。

プラスマイナス両面で書いているのは、次のようなものである。

●人権問題はどのようなことがあるのかを知りたいへん良いことであると思う。しかし、自分の周りでは全然起っている問題ではなかったので、他人事としてしか、話を聞けなかった。

●自分たちの知らない人権問題を知ることができるので、知識が広がるという面では、プラスだと思うが、学んだ後に、じゃあ自分達には何ができるかを考えると、あまりできるようなことはない感じで終わっていたので、暗い気持ちになり無力感を感じてしまったという点でマイナス。

●人権教育にあまりいい印象がありません。いつも暗い気持ちになってしまいます。それでも、私たちが学ぶべきもの、知っておかなければならないものだと思います。

次に、学習手法との関連で、いくつかの言葉を選択し、キーワード分類をしてみた。その結果が表18の通りである。

同じ項目でも内容と取り組み方によってプラス、マイナスに分かれる場合もある。

それから、「先生の話」という言葉があるが、もと

表18

学習手法についての記述のキーワードとその人数		
	プラス評価	マイナス評価
話し合い	4	1
社会見学	2	
体験学習	3	
先生の話	3	3
聞き取り	2	4
ビデオ	2	2
ビデオと感想		4
教材プリントや本		3
調べ学習とビデオ	1	
感想文とその交流	1	
聞き取りと感想		1
計	18	18

もとの学習手法の選択肢項目にはない言葉だが、プラス、マイナス評価ともにあったので、集計に含めた。

教師の姿勢によって学習の深さに違いがあることを語っている。

「先生」に関して書いてあるものをいくつか取りあげてみる。

●小学校で印象に残っているのは、帰りの会のときに、「〇〇〇」という言葉を使っている生徒がいたので先生が長い時間をかけてお話をされた。話の内容は覚えていないが、本当にいけないことなのだと感じられた。

●人権学習をする教師の技量によって、それぞれ印象が違う。私の先生の場合は、深く考えようとは思わなかった。

●自分から調べたりする機会があまりないので、このようなテーマで自分たちで調べたり、ビデオなどをみたりすることで自分の知識も増え、小学校・中学校でよくやっていたのを思い出した。先生によっては、ビデオを見せて感想を書かせるだけだったりしたが、後で、みんなの意見をプリントアウトして、みんなに配り、改めて考えさせるようにする先生もいた。

●教師側には、はれものをさわるような雰囲気がある。そのため、たらたらと流れるだけの印象があり、深いところに響いてこない。特に同和教育に関しては、「寝る子」を起こすだけの教育に成り下がっていると思う。同和教育自体に異を唱えるつもりはないが、手法は考えるべき。

上記の回答に「ビデオを見せて感想を書かせるだけ」という言葉に表れているように、「見せっぱなし」「書かせっぱなし」の学習方法にはマイナス評価が見られる。他にも似たような回答はある。

●差別問題などのビデオを見せられて、感想を書いて提出するというスタイルだった。感想だけでは、あまり自分のこととしてとらえられないし、毎年似たようなことを書いていた。特に感動したこともないし、実際今でもよく覚えていない。

●中・高の人権教育は、形だけのものだったように思う。大事な授業時間をけずって、学校で決まっていることだからやっているという感じがした。受ける側も、めんどくさいだけだった。もっとしっかりするべきだと思う。人権についてしっかり考える時間は必要だ。生徒ひとりひとりがしっかりと自分に向き合いながら、考えていく時間を作るべきだと思う。

●授業の中でいろんな体験談の資料やビデオなどを見て、その主人公の身になって喜怒哀楽し、その後、主人公を客観的に見て自分の観点から物事を考え、これからは～しよう！とか、絶対に～しない！などと思い、感想文を書く。しかし、授業が終わってしまえば、考えたことを忘れて、人が傷つく言葉や行動をとったりする。これは、学習することにおいて、自分のこととして捉えられていないからであろう。

●小学生のときに障害のある方がおられる施設の見学に行った。行く前は「障害者の人はこわそう」というイメージだったが、行ってみると、そんなことはなくて、わたしたちと同じだと感じたことを覚えている。中学校に入ってから、ビデオを見るが多かった。しかし、どうしても「時分とは程遠い世界」を描いているようで前述の施設訪問と違って、自分のこととしては捉えられなかったように思う。高校のときに同和教育について学んだ。これも「他人事」のような感覚で受け止めていたように思う。

上記の最後はプラス評価の手法も含まれていたが、他にも、プラスになった学習手法について書かれたものが次のものである。

●心に残っているのは、中学3年のとき、学級委員長と各クラスの担任が話し合って決めて、生徒だけで話し合う場を学年全体でとったことです。先生からあーだこーだと与えられた答えでなくて、自分たちがいじめについてどう感じているか、差別についてどう感じているかを話し合いました。人権とか人の価値とかは、人から言われて頭で学ぶものではなく、ひとりひとりが生活の中で感じとることなんだと思いました。

●私は被爆地ナガサキ出身なので、意欲的に活動しました。被爆者のお話を聞いたり、祖母の話をインタビューしたり、ビデオや平和に関する歌を歌うなどの活動が主でした。フィールドワークにも行きました。

●平和について学習をしたけれど、自分とは違う問題、昔のできこととしか受け止められなかった。後になって、自分のおじいちゃんが特攻隊の隊員で、もうすぐ飛び立つという時に、戦争が終わって、命が助かったという話を聞いた。急に戦争のことが身近に感じられた。もしおじいちゃんがそうでなかったら、あのまま身近に感じられないままだったかもしれない。

●特に印象に残っている人権学習はないが、中学のときにいじめが発覚し、いじめについて、クラスで話し合った。いじめられることのつら

さや、人間は誰ひとりとして同じ人はいない、ひとりひとりがいろんなことを心に秘めて生活している、その人の生き方をバカにしてはいけないということを学んだ。

上記の回答に「おじいちゃんの話」が書かれているが、実際に祖父からの聞き取りをして初めて、はるか昔の歴史的事実が自分にとって身近な問題となっている。聞き取りやインタビューが、家族や地域の人などより身近な人ほど、有意義度は高まるのではないか。

ここで挙げられているプラスの評価を受けている学習手法は、たとえば、自分たちで調べ学習をするという主体的な学習、また、社会見学に行つて障害を持った人との触れ合いをプラス評価として挙げていたものもあった。自分たちの中で起こった問題を話し合ったことをプラス評価しているものもけっこうあった。

実際に「出会う」「聞く」「見る」「触れ合う」「確かめる」「話し合う」というような主体的な行動、体験をすることが、自分の問題として引き付け、魅力的な人権学習にするポイントではないかと思われる。

しかし、「出会う」場合において、生徒たちが求めているのは、理論や知識ではないことを述べているのが、次の回答である。「聞き取り」にマイナス評価がけっこう多かった理由を裏付けているものである。生徒達は、心の触れ合いや気持ちの寄り添いを求めているのではないだろうか。

●教材によってかなり効果が変わることが、長所でもあるし、短所だと思う。特に講演の講師選びは重要。高校生の時に受けた同和教育講演は、データばかりを読み上げられて実際にどんな問題で人々が苦しんでいるのか全然分からなかった。

最後に、筆者が注目に値する回答があったので、取り挙げる。

●悲しいことしか伝わらなかった。差別しないことがどう楽しいのか知りたい。

「差別しないことの楽しさを教えてほしい」という願いは、極めて人間的な当然の願いであると思われる。人権意識と、倫理観や道徳観との本質的な違いをついているようにも思われる。

<人権尊重度>

学校が自分たちの人権をどのように大切にしてくれているかという設問をし、各自、学生に点数をつけてもらった。その平均点が次の表19の通りである。

大学がもっとも低いスコアになっている。なぜこのような結果になったのだろうか。

もっとも低いスコアになっているものは、②③④⑤のような人権侵害や差別、争いに対して、大学がどう対応するかという点である。確かに、小・中学校のように、きめ細かい指導はできないものの、学生が自ら相談にいけば、サポートするシステムはある。現に、心の問題や友人関係などの相談のみならず、セクハラ、パワハラ相談窓口もあり、対応策がとられている。多くの学生は、そのことを知らないということも考えられる。

ただ、これは、大学に限ったことではないが、どこの学校も、生徒に要求することはあっても、学校側の人権尊重の姿勢をなんらかの形で明文化して、生徒や保護者に示しているところは少ないのではないかと思われる。

表19

人権尊重度の平均点				
	小学校	中学校	高校	大学
①学校では、国籍・性別・障害・家柄・住んでいる所によって、差別なく、公平に扱われる。	8	8	8	8
②校内で差別的な言動やいじめなどが生じた場合、これに反対する取組みがあり、被害者の人権が守られるよう努力している。	6	6	5	3
③だれかが人の権利を侵害したら、加害者を叱責したり罰するだけでなく、どのように行動を変えるべきかの手助けや指導がある。	6	6	5	3
④学校には人権侵害や差別に取り組む方針や手続があり、問題が起きた場合には、これを適用している。	4	4	3	2
⑤学校は、安全で安心できる場所だ。	7	6	6	5
⑥争いが起きた場合、暴力ではなく協力的に解決する筋道を教えてもらい、解決に向けて支援してもらえる。	7	7	5	3
⑦規律に関して、あらゆる人が公平な取扱いを受けている。	7	6	6	6
⑧私は、差別や処罰をおそれることなく、安心して自分の意見を表明できる。	7	6	6	6
⑨学校は、規則を作るための民主的な意思決定に生徒も参加する機会がある。	5	6	6	4
⑩学校は、多様な文化的アイデンティティや宗教、言語を尊重している。	5	5	5	7
合計得点	63	59	56	48

6. まとめ—大学での人権教育の構想

筆者は、今、「人権教育論」「社会教育計画論」「人権意識論」「特別活動の研究」という四コマの授業を担当している。「人権教育論」は、主に、小・中学校における学校教育としての人権教育のあり方がテーマであり、「社会教育計画論」と「人権意識論」は、地域社会における人権教育のあり方がテーマである。「特別活動の研究」では、学級や学校内での生徒同士の関係を人権の視点で見えていくというものであり、「いじめ」問題や、他者とのコミュニケーションのあり方を考えるものも含んでいる。

これらの授業をどう構築していくかという点を、今調査結果から以下3点にまとめていきたい。

①学生は、小・中学校、高校で、さまざまな人権問題に触れてきている。アンケートに列挙した人権問題や人権課題のうちのほぼ9割を学習した学生が89%もいた。しかし、詳細に見れば、何を学習したかは、地域や学校によって違っており、部落問題ひとつを取り出してみても、まったく学習経験のない者が5人

に1人はいるという実態であり、それぞれの経験は個々に違う。今調査では「何を、どんな手法で学習したか」を調査したが、「どれだけ学習したか」という学習の質や量も、おそらく異なっているだろう。

このように、各々のスタートラインが違い、さらに、マイナスイメージを持っている学生が約半数いるというなかで、人権教育を進める場合、まず、小・中学校の課程をもう一度たどりながら、マイナスイメージを払拭することから始めなければならない。

②学習経験と人権認識度や関心度との相関関係を分析した結果、人権問題の種類によって、違った結果が現れた。単純に、学校での学習経験が、人権認識度や関心度にそのまま影響しているとはいえないことがわかった。学習の質が問われている。

しかし、人権問題はさまざまなものがある。アンケートで取り挙げただけで、19項目である。それらのひとつひとつの各論を掘り下げていくには、私の授業のコマ数では限界がある。また、ひとつを掘り下げて学習することよりも必要なことは、それぞれの人権問題各論よりも、それらを総括的な概念で括り、それを深めていくことではないかと考える。たとえば、「権利とは何か」「多様性とは」「平等とは」「差別や偏見とは」という学習である。このような包括的な概念学習があつて初めて、それぞれの人権問題の相互の関連性も見えてくる。

③「どのような手法で学習したか」という選択肢の回答結果や自由記述回答から、教材文、ビデオ、講演会、感想、という画一的な学習手法だけでは、学習の深まりもなく、「退屈」「自分との結びつきが見出せない」「暗い気分」「無力感」に陥る生徒が多数いることがわかった。このような否定的な感覚は、人権について考えたり触れたりすることを回避する心理に結びつく。

逆に学生のプラス評価や、求めている手法としては、「社会見学」「身近な人からの聞き取り」「気持ちの伝わる聞き取り」「本音の話し合い」「調べ学習」などが挙げられていた。出会いや触れ合いの体験を求めていることがわかった。

人権学習は、「自己」との関連性で成立する。自己との対話の中で、さまざまな社会事象や社会問題を捉えない限り、それは自分の問題にはならない。「自分」という主軸があつて、初めて、それぞれの個別の人権問題や人権課題が見えてくる。そして、「自分」と「社会」をつなぐためには、身近な人との関係性を問うことなしには到達し得ない。

つまり、友人同士の共同作業や、語り合い、話し合い、家族や地域の人との触れ合い体験などが必要不可欠なのである。とりわけ、アンケートではもっとも低い数値だった「自分のことを語り合う」という、他者とのコミュニケーションのあり方を考えながら、自己開示を促すようなワークも必要である。

大学の授業においても、できる限り、多様性を学ぶための社会見学や、多様な立場の人との出会いと交流の場も設定していけたらと思っている。直接体験できないものについては、シュミレーションやロールプレイなどの体験的要素のあるグループワークを取り入れていくつもりである。

教室での授業においては、基本的に、参加者相互に主体的に学びあい、気づきを促すという参加型学習法のスタイルをとっており、一方的な講話スタイルはとらない。学生が話し合いや語り合い、調べ学習をするための班学習を取り入れている。

「楽しい!」「わかりやすい!」「あったかい!」「前向き!」「気づいた!」「自分のこと!」という有意義感を実感できる人権学習を体験することが、将来教師として人権教育の担い手になれるであろう。小・中学校、高校では、人権教育の専任教師はいない。すべての教師が実践していくことが求められている。

一市民としてももちろん、地域でも、企業でも、ますます人権研修が進められている時代であり、ひとりひとりの行動力が試されている。

脚注

- i イギリスの学校教育では、「市民教育(Citizenship Education)」が2002年9月から新しい教科目となっている。グローバル教育センターのマーゴ・ブラウンは、“地球市民教育”を提唱している。
「民主主義や正義、平等などの概念や、社会の中で誰がこのような概念の実践を保証し、それらに反することを法的に改善する責任を持っているのかを理解する学習を含む。参加型の教授法、つまりクラスの中における民主的な課程の経験をサポートし、1人ひとりの生徒の学習スタイルのニーズに答えていける参加型の教授法を実践することができるのは、市民教育の分野なのである。参加型の教授法は又、活発に参加できる市民になるために必要な技能の発展にも貢献をする。」
Some Reflections on Education for Citizenship and Teaching of Democracy in Schools 2003年
Margot Brown-(National Coordinator Centre for Global Education York St John College York)より
- ii 主なものは、2005年に行われた「人権問題に関する大阪府民意識調査報告書」時岡新、中川喜代子、奥田均ら分析による報告書 2006年3月
「自尊感情」と「風習」の相関関係、また「忌避意識」の解消要因などに注目している。
- iii 大学生のアンケート調査結果が著作や紀要論稿として出されているものには、以下のようなものがある。
東上高志『大学の同和教育』同和教育実践選書刊行会1987年、3月 p29滋賀大学のアンケート結果
同書巻末資料山口大学教育学部部落問題・同和教育に関する学生の意識実態調査報告昭和59年3月
森実「部落問題に関する大阪教育大学生の意識調査報告」(大阪教育大学教育学部附属教育実践研究指導センター『大阪教育大学教育実践研究』創刊号、1992年、p1-93
林力「特集現代の大学生同和教育」部落解放376号解放出版社1994年7月九州産業大学の学生の感想
奥田均「部落問題・人権問題に関する関西外国語大学生の意識と人権教育の課題」研究論集No57関西外国語大学 p265-294 1993年1月
中川喜代子・平岡昌樹「偏見の構造と人権教育のキ・コンセプトーイギリス・フランスの人権教育からの紹介と実践報告」奈良教育大学紀要第42巻第1号 p97-118 1994年11月
田宮武「元気が出る同和教育ー大学生のアンケート調査にもとづいてー」関西大学人権問題研究室紀要第36号 p19-233 1997年12月
- iv 森実『参加型学習がひらく未来ー「人権教育10年」と同和教育』部落解放・人権研究所1998年12月
森実「人権学習の領域と内容から学習を構想する」解放教育No467 2006年10月
阿久澤真理子「「人権教育のための国連10年」から見た日本の人権教育ーエンパワメント」「主体形成」「参加」をキーワードにー」部落解放教育第150号2003年2月
平沢安則「人権問題のグローバリゼーションー人権教育への示唆ー」教育社会学研究第66集2000年
平沢安則『人権教育のための世界プログラム』解放出版社2005年12月
- v 『ABC 人権を教えるー小中高校向けの実践活動』国連人権高等弁務官2003年3月によれば、「人権の概念」として挙げられているものは、多数あり、たとえば、「自己の尊重」「自我」「義務」「共感」「正義」「政府」「多様性」「市民参加」「差別」「偏見」「包含と排除」「ジェノサイド」等々である。
- vi 『人権に関する県民意識調査報告書』佐賀県2004年3月 サンプル数1511名
2005年度『人権・同和教育に関するアンケート』の結果から見てきたもの サンプル数1734人
- vii パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』亜紀書房 1979年によると、教師と生徒との関係が一方向的な知識の伝達であれ

ば権力関係であると捉えている。

- viii マーゴ・ブラウンは、人権教育の四つの側面を提起している。「人権のための教育」「人権としての教育」「人権を通じての教育」「人権についての教育」

☆☆☆人権教育についてのアンケートにご協力ください。☆☆☆

松下一世

1. あなたの性別 男() 女()
2. あなたの出身地 都道府県名()
3. 次の問題について、人権侵害または差別を含む問題と思われるものに○をつけてください。
次に、あなたが関心があるものに○をつけてください。
最後に、あなたの学習経験をお答えください。経験があるところに○をつけてください。

	人権侵害・差別があると思う	関心がある	今まで、学校で学習したことがある。		
			小学校	中学校	高校
①ジェンダーの問題					
②セクシュアルマイノリティ(性同一性障害や同性愛など)の問題					
③子どものいじめや虐待の問題					
④高齢者問題					
⑤障害者・難病の人たちの問題					
⑥HIV・エイズの問題					
⑦ハンセン病の人たちの問題					
⑧同和問題(部落問題)					
⑨在日外国人問題					
⑩人種問題					
⑪海外の子どもたちの問題(労働や教育など)					
⑫世界の貧困や戦争の問題					
⑬環境問題					
⑭その他()					

※その他は、もし他に問題があると感じるものがあれば、自由にお書きください。

4. あなたが今まで受けてきた人権学習についてお答えください。問 3.で答えてもらったものは省いて、それ以外の人権学習についてお尋ねします。学習したものに○をつけてください。

	小学校	中学校	高校
①自分たちの権利や責任について			
②学級や学校内で起こる問題解決(いじめや友達同士のトラブルなど)			
③人間関係作りについて(教材や体験的グループワークを通して)			
④いのちについて			
⑤性について			
⑥ヒロシマ・ナガサキ・沖縄の戦争被害や平和について			
⑦その他()			

5. 私達の人権を守る法律(条約)でどんなものがあるかご存知ですか？

知っているものを三つまで書きましょう。

- ()
- ()
- ()

6. 人権学習の手法についてお答えください。経験した学習方法に○をつけてください。

	小学校	中学校	高校
①グループや学級での話し合い			
②シミュレーションやロールプレイなど体験的要素のあるワーク			
③ゲストティーチャーを迎えての聞き取りやインタビュー、講演会			
④家族の人への聞き取りやインタビュー			
⑤社会見学			
⑥本やインターネットを活用しての調べ学習やプレゼンテーション			
⑦読み物教材（プリントや本）			
⑧ビデオや映画鑑賞			
⑨感想文や作文を書く			
⑩感想文や作文の交流			
⑪自分のことを語り合う			
⑫その他()			

7. 今までの小・中・高での人権学習を振り返って、アからエの中であてはまるものを○で囲んでください。

①	ア とても楽しい	イ まあまあ楽しい	ウ 少し退屈	エ かなり退屈
②	ア とてもわかりやすい	イ まあまあわかりやすい	ウ やや難しい	エ かなり難しい
③	ア とてもあったかい気分	イ 少しあったかい気分	ウ やや暗い気分	エ かなり暗い気分
④	ア とても前向きになれる 感覚	イ 少し前向きになれる 感覚	ウ やや無力感	エ かなり無力感
⑤	ア 深い学びや気づき	イ 学びや気づきが少し	ウ 表面的な知識だけ	エ 知識もあまり得られない
⑥	ア 自分にとって、とても大切な問題	イ 自分にとって、まあまあ大切な問題	ウ 大切だが、自分とはあまり関係ない	エ 自分とはほとんど関係ない

プラス面やマイナス面を率直に自由に書いてください。

8. では、最後にあなたの学校の人権尊重度をチェックしましょう。

- 得点を合計して、学校の評価をしましょう。
- とても、そう思う・・・・・・ 10 点
 - かなり、そう思う・・・・・・ 8 点
 - 少しは、そう思う・・・・・・ 6 点
 - ほとんど、そう思わない・・・・ 4 点
 - 全く、そう思わない・・・・・・ 2 点
 - わからない・・・・・・ 0 点

	小学校	中学校	高校	大学
①学校では、国籍・性別・障害・家柄・住んでいる所によって、差別なく、公平に扱われる。				
②校内で差別的な言動やいじめなどが生じた場合、これに反対する取組みがあり、被害者の人権が守られるよう努力している。				
③だれかが人の権利を侵害したら、加害者を叱責したり罰するだけでなく、どのように行動を変えるべきかの手助けや指導がある。				
④学校には人権侵害や差別に取り組む方針や手続があり、問題が起きた場合には、これを適用している。				
⑤学校は、安全で安心できる場所だ。				
⑥争いが起きた場合、暴力ではなく協力的に解決する筋道を教えてもらい、解決に向けて支援してもらえる。				
⑦規律に関して、あらゆる人が公平な取扱いを受けている。				
⑧私は、差別や処罰をおそれることなく、安心して自分の意見を表明できる。				
⑨学校は、規則を作るための民主的な意思決定に生徒も参加する機会がある。				
⑩学校は、多様な文化的アイデンティティや宗教、言語を尊重している。				
合計得点				

大学に対して、要望することがあれば書いてください。
(人権環境や人権についての学習内容や方法についてなど)

アンケートにご協力ありがとうございました。